

Detalierea a trei dintre competențele cheie europene propuse pentru sistemul de învățământ preuniversitar

Cercetător științific dr. Gabriela Noveanu

Centrarea pe competențe reprezintă nucleul unui curriculum al viitorului și necesită o profundă refocalizare pe prioritățile curriculare; succesul depinde de cum va fi acesta interpretat și aplicat. Profesorii au nevoie de reprofesionalizare pentru a putea fi capabili de a fructifica întregul potențial al unui curriculum de acest gen; nu ne putem aștepta ca aceștia să-și schimbe practicile decât după ce vor înțelege și își vor asuma acest mod de regândire a actului predării/învățării/evaluării.

Următoarele aspecte, cu relevanță în ceea ce privește predarea/ învățarea științelor, necesită atenție:

➤ Curriculumul, didactica și evaluarea

Trebuie să fie realiniat la nevoile centrării pe elev și la contextele largi pe care le implică o „societate a cunoașterii”:

- la nivelul elevilor - trebuie să li se furnizeze resursele de care au nevoie pentru a realiza sarcini autentice, iar învățarea activă trebuie sprijinită prin modelarea aspectelor importante ale competențelor cheie. Trebuie să fie implicați în conversații metacognitive despre propriul nivel de formare al competențelor cheie și, de asemenea, implicați în evaluarea continuă, autoevaluarea și interevaluarea fiind tehnici de exersat în vederea stimulării metacogniției.
- la nivelul profesorilor - va trebui discutată influența competențelor cheie asupra practicilor curente, accentuându-se importanța elaborării activităților de învățare astfel încât să fie *autentice*¹. Dezvoltarea comunităților profesionale sunt modalități de extindere a înțelegerii personale asupra predării și învățării. Va fi nevoie de o focalizare pe modul de utilizare a informațiilor obținute din evaluare pentru creșterea competențelor și pe modul în care se reflectă aceasta în planificare și raportare.
- la nivelul școlii - este necesar sprijinul comunității școlare deoarece această translație către sarcini autentice va conduce la o deplasare și a locațiilor destinate învățării creând legături mai diversificate între școală și comunitate, dar și un nou echilibru al puterii, permițând elevilor și, după caz, altor persoane, care sprijină elevii în învățare, să ia decizii. Dezvoltarea curriculară continuă este necesară pentru a reduce conținuturile sau pentru a modela modalități de integrare mai efectivă a conținuturilor cu competențele cheie în tipuri de sarcini specifice. Este important să se susțină discuții colective permanente referitoare la ceea ce ar putea reprezenta dovezi ale învățării, și în particular, referitoare la felul în care ar trebui să fie ilustrat progresul în dezvoltarea competențelor cheie.

Din perspectiva domeniului de studiu, cel mai familiar înțeles pentru **autenticitate** este acela că, învățarea se realizează într-un mod care se potrivește, cât de mult posibil, cu

¹ Sarcinile de lucru sunt autentice în raport cu aria disciplinară, în raport cu elevul sau cu elevul și societatea.

modul în care lucrează un expert al domeniului. De aceea cercetătorii care au studiat acest aspect recomandă, ca soluție, furnizarea unui set larg de oportunități pentru a explora contextele în care va fi organizată învățarea, înainte de planificarea activităților de învățare autentice.

Lemke (2002) sugerează că elevii devin participanți activi în activitatea socială, simplu, prin emulație. Acesta spune că, multe tipuri de învățare școlară sunt o „punte către nicăieri”² deoarece activitățile care au loc în lumea reală sunt foarte diferite de acestea. Critică cu tărie practicile de predare a conținuturilor din școală, deoarece elevii nu sunt sprijiniți activ pentru a deveni persoanele la care aspiră – pentru a dezvolta identități care vor dura dincolo de școală.

Tytler, Duggan și Gott³ (2001) au concluzionat că știința “pură” care este predată în școală nu este, în mod specific, utilă într-o situație reală în care dovezile importante vin dintr-un areal mai vast: dovezi „științifice”; “dovezi informale” care se bazează pe observațiile de bun simț și pe experiențele oamenilor din comunitatea locală, dar și întrebări legate de valori în relație cu situația în cauză. Concluzia cercetării este că elevii au nevoie de *ceva diferit* de știința tradițională din școală pentru a deveni încrezători în faptul că, pot deveni participanți activi în rezolvarea unor situații reale și că, **integrarea curriculumului** ar fi de preferat pentru explorarea unor contexte autentice; aceasta nu înseamnă că, atunci când este cazul, elevii nu ar trebui implicați în activitățile de prelucrare a marilor idei ale cunoașterii.

Problema este că, activitățile care țintesc spre achiziția de cunoștințe nu sunt suficiente pentru pregătirea elevilor în vederea participării ca cetățeni activi sau pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Ar trebui să se acorde atenție faptului că „participare activă” nu reprezintă învățarea „hands-on” - din activitățile tradiționale de achiziție a cunoștințelor.

Autenticitatea, din perspectiva elevilor, se referă la acea învățare care le stârnește interesul, dar aceasta, după cum cercetarea a demonstrat⁴, poate fi ceea ce noi nu considerăm a fi un rezultat al învățării care să contribuie la o cetățenie activă și la atingerea scopurilor participării. Discuția cu elevii, pe această temă, a condus la regândirea vehiculului integrării curriculumului. Elevii doresc ca învățarea să fie direcționată către găsirea răspunsurilor la întrebări majore, iar reorientarea către astfel de întrebări pare a fi o cale satisfăcătoare de a introduce autenticitate în curriculum⁵.

➤ **Integrarea curriculumului și (re)definirea alfabetizării științifice**

Subiecte integrate cum ar fi: *autoînțelegera și dezvoltarea personală*, precum și *relații interculturale* ilustrează modul în care „participarea și contribuția” în contexte autentice au potențialul de a pune toate celelalte competențe cheie, împreună, într-o experiență de învățare integrată. Vars susține că învățarea în astfel de contexte, pe lângă rezultatele cognitive urmărite, poate aduce „dragoste față de învățare, interes pentru alte persoane, gândire critică, încredere în sine, angajament față de procesele democratice de grup și față de tot întregul alcătuit din așa numitele (competențe) *intangibile*”.⁶

² Lemke, J., 2002, p. 37.

³ Tytler, R., Duggan, S., & Gott, R., 2001, p. 815–832.

⁴ Roth, W. M., & Desautels, J., 2004, p. 149–168.

⁵ Beane, J., 1997.

⁶ Vars, 2001, p.3.

Natura cross-disiplinară a situațiilor din cotidian sugerează că învățarea trebuie să înglobeze atât o componentă disciplinară, cât și o componentă mai generală sau concepte și deprinderi integrate din două sau mai multe arii disciplinare. Roth și Desautels (2004) au explorat ce înseamnă „alfabetizare științifică funcțională” în contextul controversat al aspectelor legate de comunitate. Au descris o gamă întregă de competențe pe care elevii au nevoie să și le dezvolte pentru ca în viața adultă să facă uz de alfabetizarea științifică în scopuri democratice:

- a ști cum și a fi gata de a apela la experți;
- a ști cum să găsească o varietate de resurse incluzând „expertiza locală” a membrilor implicați ai publicului;
- a ști cum și de unde să extragă cunoștințe aparținând mai multor arii disciplinare, precum și din “know-how –ul” din cotidian;
- a fi gata de a exercita autonomia în luarea deciziilor;
- a fi capabil de a comunica clar idei și poziții și de a negocia referitor la rezultate;
- a face față situațiilor răspunzând corespunzător.

➤ **Integrarea competențelor cheie în curriculum și reducerea conținuturilor**

Reducerea conținuturilor din curriculumul tradițional nu trebuie subestimată. Care cunoștințe merită mai mult și de ce? Este greu de crezut că se poate ajunge la un consens și este evident că trebuie să existe și o altă abordare. Metacunoașterea unei arii disciplinare este importantă pentru dezvoltarea competențelor cheie. Gilbert (2005) se referă la aceasta ca la o învățare despre “regulile jocului” în construcția de cunoștințe de la discipline diferite. Metacunoașterea ar putea servi ca un ghid util în ceea ce privește reducerea conținuturilor - învățarea despre natura unui subiect este de fapt ceea ce caracterizează termenul de “alfabetizări multiple”.

Ținând cont de complexitatea aspectelor discutate mai sus, precum și de faptul că:

- competențele cheie trebuie înțelese și dezvoltate holistic;
- trebuie descrise pe larg și nu atomizate într-un set de rezultate așteptate ale învățării;
- fiecare competență cheie este văzută ca un întreg și nu ca o însumare a părților componente;
- planificarea trebuie să aibă în vedere întregul, chiar dacă focalizează pe o parte specifică;
- există o interacțiune dinamică între competențele cheie și conținuturile curriculumului – trebuie supusă dezbaterii relaționarea competențelor cheie cu conceptele;
- cunoștințele disciplinare sunt considerate un vehicul pentru competențele cheie;
- tipurile și instrumentele de evaluare reflectă această focalizare și nu vizează doar achizițiile de conținut⁷;

discuții profesionale considerabile și o activitate susținută în domeniul dezvoltării curriculare sunt necesare, iar o detaliere a trei dintre competențele cheie și doar pentru aria curriculară *Matematică și Științe ale naturii* nu este de dorit.

⁷ Reid, 2006, p.9-10

Cadrele didactice au nevoie de ajutor pentru a înțelege cum se potrivesc conținuturile cu competențele cheie și au nevoie de reasigurarea că, conținuturile sunt încă valorizate, chiar dacă vor învăța să devină mai critice față de modelul curriculumului tradițional centrat pe conținuturi și mai deschise față de diversele moduri de cunoaștere. O eventuală măsură, pe termen scurt, ar putea fi reprofesionalizarea cadrelor didactice, cu ajutorul unor programe de formare care ținesc integrarea deprinderilor de secol XXI în activitatea de predare/învățare/evaluare în scopul modelării situațiilor de instruire, în conformitate cu programele școlare în uz. Un astfel de exemplu de bună practică este programul Intel Teach – Instruirea în societatea cunoașterii.

Bibliografie

Beane, J. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University

Gilbert, J. (2005). *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington: NZCER Press.

Hipkins, R. (2006). The nature of key competences. A background paper. Wellington: New Zealand Council for Educational Research

Lemke, J. (2002). Becoming the village: Education across lives. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell.

Reid, A. (2006). Key competencies. A new way forward or more of the same. Paper presented at the annual conference of the New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 18 April, 2006.

Roth, W. M., & Desautels, J. (2004). Educating for citizenship: Reappraising the role of science education. *Canadian Journal for Science, Mathematics and Technology Education*, 4.

Tytler, R., Duggan, S., & Gott, R. (2001). Dimensions of evidence, the public understanding of science and science education. *International Journal of Science Education*, 23.

Vars, G. (2001). Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing? *Middle School Journal*, 33 (2).

The Partnership for the 21 Century - P21 Framework Definitions Document

http://www.21stcenturyskills.org/documents/p21_framework_definitions_052909.pdf

CISCO Intel Microsoft - Transforming Education: *Assessing and Teaching 21st Century Skills*

<http://www.atc21s.org/GetAssets.axd?FilePath=/Assets/Files/699792fd-4d41-44f2-8208-cbb3fccb6572.pdf>

The Definition and Selection of Key Competencies

http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html